

Rediseño curricular en la Formación de Profesores de Educación Básica: una propuesta metodológica desarrollada para una carrera de prosecución de estudios en la Universidad Católica del Norte¹

Nellie Miranda Eldan²

Angélica Guzmán Droguett³

Rosanna Castro Ormeño⁴

Recibido 14 de enero 2018 · Aceptado 24 marzo 2019

Resumen

En relación con los programas de Formación Inicial, la evidencia es clara en señalar la urgencia de coordinar proyectos a corto y mediano plazo para proveer de docentes a las regiones de la macro zona norte, pues la cifra de recambio en Pedagogía en Educación Básica es muy baja en comparación con las necesidades actuales de profesionales en el área; de hecho, la estadística releva que las tasas de retiro son más elevadas que la incorporación de docentes al sistema. Estos datos, cruzados con los resultados de las evaluaciones externas, tanto estudiantil como docente, confirman la urgencia de fortalecer el desempeño profesional en los profesores que trabajan en esta zona del país, por lo que se valida la oportunidad para generar una nueva propuesta de formación inicial que apunte a este foco formativo. En este marco, la Universidad Católica del Norte decidió rediseñar el Programa de Pedagogía en Educación Básica, acreditado y *online*, adscrito a la Vicerrectoría Académica. El rediseño se desarrolló a partir de un trabajo cualitativo, centrado en investigación-acción, que tradujo las demandas nacionales, regionales e institucionales en lineamientos orientadores para la Carrera de Pedagogía en Educación Básica. El rediseño se construyó en siete fases y tuvo como producto central la reconstrucción de un Programa de Prosecución de Estudios en Pedagogía en Educación Básica, con cuatro semestres de duración, que en su arquitectura curricular da respuesta tanto a las orientaciones de la política pública como a las demandas del contexto específico.

Palabras clave: Rediseño curricular, educación superior, Formación Inicial Docente, Pedagogía en Educación Básica.

¹ Convenio de Desempeño UCN 150I “Vocación, Diversidad, Innovación y Calidad: Fortalecimiento de la Formación Inicial de Profesores de la Universidad Católica del Norte”.

² Magíster en Dirección de Empresas, Universidad Católica del Norte, chilena. Contacto: nellie.miranda@ucn.cl

³ Doctora en Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile, chilena. Contacto: mguzmadr@uc.cl

⁴ Licenciada en Ciencias Veterinarias, Universidad Católica del Norte, chilena. Contacto: rosanna.castro@ucn.cl

Curricular Redesign in the Training of Elementary School Teachers: A Methodological Proposal Developed for Continuing Studies Program at Universidad Católica del Norte

ABSTRACT

With respect to Initial Teacher Training programs, the evidence clearly indicates an urgent need to coordinate projects in the short- and medium-term to train teachers for the far northern regions of Chile, as the turnover in Elementary School Training programs is very low in comparison to the current need for professionals in the area. In fact, statistics show that the dropout rates are higher than new teacher incorporation. This data, crossed with the results of external evaluations by both students and teachers, confirm the urgent need to strengthen the professional performance of teachers working in this part of the country, thus validating the opportunity to generate a new initial teacher training proposal focused on this segment. Within this framework, the Universidad Católica del Norte decided to redesign the accredited and online Elementary School Teacher Training Continuing Studies Program, ascribed to the Academic Vice-Chancellor's Office. The redesign was based on qualitative action research, which translated the national, regional and institutional needs into guidelines for the Elementary School Teacher Training Continuing Studies Program. The program was redesigned in seven phases, and its key product was the reconstruction of the Elementary Education Continuing Studies Program, consisting of four semesters and a curricular structure that responds both to the direction of public policy and the demands of the specific context.

Key words: Curricular redesign, higher education, initial teacher training, elementary school teacher training.

Introducción

En los últimos años la política educacional en Chile ha tenido profundos cambios, en el marco de una constante búsqueda por la mejora de la formación escolar de los niños y niñas del país. Estos cambios han sido impulsados tanto por movimientos sociales como por los objetivos país que los distintos gobiernos se han fijado. En la actualidad se cuenta con un marco legal que abarca desde la formación inicial, en la primera infancia, hasta la formación terciaria; en particular, afectando la educación universitaria de los futuros docentes del país. En este contexto, tanto la Ley 20.903¹, de Desarrollo Profesional Docente, como la Ley 20.129², de Aseguramiento

¹ Crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente y modifica otras normas, Ministerio de Educación, promulgada el 04 de marzo del 2016.

² Establece un Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior, Ministerio de Educación, promulgada el 23 de octubre del 2006.

de Calidad de la Educación Superior, y la Ley 21.091³, Sobre Educación Superior, persiguen fortalecer los procesos de aprendizaje de las y los estudiantes de todos los niveles educativos, relevando la responsabilidad de las instituciones de educación superior en la Formación Inicial Docente.

En la actualidad, a pesar de estos esfuerzos, no es posible advertir una mejora sustantiva en, por ejemplo, los resultados de la evaluación docente o en la demanda por carreras de pedagogía. Ambas variables, pero en particular esta última, son críticas en la macro zona norte del país, pues se observa una baja tasa de recambio respecto de la tasa referencial de retiro de docentes, lo que evidencia una relativa incapacidad regional para cubrir la creciente demanda de profesores en educación básica (Centro de Investigación Avanzada en Educación/Observatorio Formación Docente, 2017a). Estos antecedentes, unidos al no logro de una mejora significativa de evaluaciones externas, como Sistema de Medición de la Calidad De La Educación (SIMCE) y Prueba de Selección Universitaria (PSU) (Comité local de Desarrollo Profesional Docente, Región de Antofagasta, s/f), imponen un contexto de mayor exigencia a las instituciones de educación superior regionales.

Por consiguiente, se vuelve un imperativo el que las universidades ajusten y/o rediseñen sus programas de pedagogía, de manera de hacerlos pertinentes a los requerimientos que los distintos contextos, tanto sociales como culturales, imponen.

En este escenario, el propósito de este artículo es describir el proceso de rediseño realizado por el Programa de Pedagogía en Educación Básica con ingreso especial de la Universidad Católica del Norte (UCN), que, a pesar de haber estado acreditado por cuatro años (Acreditación Agencia, 2014), decidió renovarse para dar respuesta a las necesidades, actuales y de mediano plazo, del área de influencia en donde se inserta, destacando los aspectos que la política pública ha definido como los énfasis y prioridades de la educación en Chile.

Este artículo se estructura en cinco secciones. La primera, contexto y problematización, alude a describir el contexto regional en el que se

³ Sobre Educación Superior, Ministerio de Educación, promulgada el II de mayo del 2018.

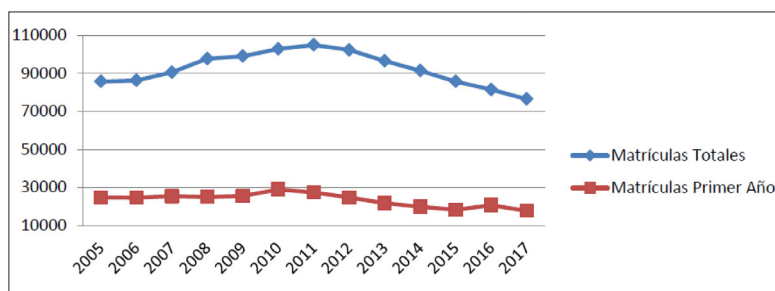
sitúa el programa rediseñado. El segundo apartado, marco referencial, entrega los fundamentos para comprender la reflexión desarrollada: en particular, delimita el constructo del rediseño que guio este trabajo. En un tercer momento, se sintetiza la metodología que permitió desarrollar el propósito del trabajo. En la cuarta sección, resultados y discusión, se examinan y tensionan los hallazgos centrales generados. Finalmente, en las conclusiones, se esbozan los ejes principales develados y algunas proyecciones a ser consideradas en el proceso de implementación del programa rediseñado.

El propósito final de este documento es contribuir a la reflexión curricular en educación superior, con una propuesta de metodología para el rediseño de programas de pedagogía, en una lógica de mejora continua y participativa.

Contexto y problematización

Tradicionalmente, las instituciones formadoras de profesores en Chile han sido de tres tipos: universidades pertenecientes al Consejo de Rectores (CRUCH), universidades privadas no pertenecientes al CRUCH e institutos profesionales (Centro de Investigación Avanzada en Educación / Observatorio Formación Docente, 2017b). Sin embargo, a partir de 2015, con la entrada en vigencia de la Ley 20.903, los institutos profesionales han debido cerrar sus carreras de formación de profesores. Esta situación ha implicado una disminución general en la oferta de Formación Inicial Docente.

Cuadro I. Evolución de la Matrículas Primer año / Matrículas totales



Fuente: Centro de Investigación Avanzada en Educación / Observatorio Formación Docente, 2017^a.

El análisis del Centro de Investigación Avanzada en Educación (CIAE) en relación con estos datos, evidencia que “entre los años 2002 y 2008 hubo un aumento en la matrícula de carreras de pedagogía debido a la apertura de carreras en universidades privadas y en sedes de universidades menos selectivas del CRUCH” (Centro de Investigación Avanzada en Educación / Observatorio Formación Docente, 2017a, p. 2). Sin embargo, el año 2012 marca un punto de inflexión, puesto que desde ese año se evidencia un progresivo descenso en las matrículas, hasta llegar al punto más bajo en 2017. Entre 2012 y 2017 la estadística nacional se redujo desde 105.000 a 76.450. Solo para el caso de primer año, entre 2010 y 2017 se evidenció una caída de 29.000 a 17.706 estudiantes.

Tabla I Tasa de recambio regional disponible (a) “año 2016 en la Zona Norte”

ZONA NORTE	REGIÓN				
Pedagogía en	XV	I	II	III	IV
Educación Diferencial	0,0%	2,3%	96,2%	0,0%	27,3%
Educación Parvularia	7,8%	10,2%	9,9%	7,4%	13,2%
Educación Gral. Básica	1,0%	0,8%	1,1%	0,9%	1,6%
Educación Media	7,2%	3,6%	5,8%	2,2%	7,1%

Tasa de recambio disponible se entiende como la relación entre la totalidad de titulados con la demanda docente por especialidad y año. Titulados/demanda docente.

Fuente: Centro de Investigación Avanzada en Educación- Observatorio Formación Docente, 2017B.

Según se observa en la Tabla I, la carrera de Pedagogía en Educación Básica presenta una tasa de recambio regional muy baja en todas las regiones de la zona norte. Esto, sumado a una tasa de matriculados de primer año versus los contratados en todas las regiones incluso menor a la de recambio (excepto Atacama), habla de una situación que difícilmente podrá mejorar en los próximos años. En este contexto, es indispensable coordinar acciones de las respectivas universidades y del Ministerio de Educación, así como una política a nivel nacional para resolver esta posible falta de cobertura en los próximos años.

Si asociamos esta información a los datos disponibles del SIMCE 4° básico (ver Tabla 2), observaremos que las regiones de la Macro Zona norte no presentan una mejora sustantiva y sostenida en el periodo

2010-2014 (Agencia para la Calidad de la Educación, SIMCE, 2010, 2011, 2012, 2013, 2014). Es cierto que los años 2010, 2011 y 2012 presentan incrementos significativos en relación con la evaluación del periodo anterior; sin embargo, éstos no se sostienen en los años siguientes, llegando incluso a una baja en 2013. Todo esto sin perjuicio de que estas alzas, en algunos casos, se observan en regiones y años en que los resultados obtenidos son significativamente menores a los del promedio nacional.

Tabla 2 Resultados SIMCE 4° básico 2010 a 2014 Macro Zona norte

REGIONES	ASIGNATURA	RESULTADOS	2010	2011	2012	2013	2014
Arica y Parinacota	Lenguaje	Promedio	269	267	266	262	264
		Variación	9	-1	-1	-4	2
	Matemática	Promedio	254	262	264	256	257
		Variación	1	8	2	-9	1
Tarapacá	Lenguaje	Promedio	(-)265	(-)261	266	(-)257	(-)257
		Variación	10	-3	4	-9	-1
	Matemática	Promedio	(-)247	(-)253	261	(-)250	(-)250
		Variación	3	7	7	-12	0
Antofagasta	Lenguaje	Promedio	(-)265	264	266	261	261
		Variación	6	-1	2	-6	0
	Matemática	Promedio	(-)248	(-)253	260	253	253
		Variación	2	5	6	-7	0
Atacama	Lenguaje	Promedio	(-)260	(-)258	263	(-)257	(-)259
		Variación		-2	5	-6	1
	Matemática	Promedio	(-)242	(-)246	(-)255	(-)246	(-)249
		Variación		4	9	-10	2
Coquimbo	Lenguaje	Promedio	271	266	266	263	263
		Variación	9	-5	0	-3	0
	Matemática	Promedio	253	257	259	253	255
		Variación	2	4	3	-7	2
	Indica que el puntaje promedio de la región es similar al de la evaluación anterior.						
	Indica que el puntaje promedio de la región es significativamente más bajo que el de la evaluación anterior.						
	Indica que el puntaje promedio de la región es significativamente más alto que el de la evaluación anterior.						
	No es posible reportar variación respecto de la evaluación anterior porque el porcentaje de estudiantes de establecimientos municipales que rindieron la prueba 2009 fue insuficiente.						
(-)	Puntaje promedio significativamente inferior al promedio nacional anual.						

Fuente: Agencia Calidad de la Educación, Resultados SIMCE 2010-2014.

Si se considera otra evaluación externa, como es la evaluación docente, es posible advertir que las dimensiones más descendidas corresponden a: *Reflexión a partir de los resultados* (41% insatisfactorio y 49% básico), es decir, que el docente evalúe sus propias prácticas a partir de los resultados de las evaluaciones obtenidas por sus estudiantes, retroalimentando sus aprendizajes; *Interacción pedagógica* (32% insatisfactorio y 54% básico), en la que se esperan acciones docentes que faciliten la comunicación y generen un apoyo pertinente al proceso de desarrollo de los aprendizajes; y, *Análisis de la clase* (39% insatisfactorio y 43% básico), asociada a un trabajo de reflexión respecto de las propias prácticas docentes, evaluando el impacto de éstas en los aprendizajes generados (Departamento Provincial de Educación Antofagasta, 2017).

En el caso específico de la región de Antofagasta, existen dos comunas que destacan como fortalezas los ámbitos de: *Organización de la unidad*, *Ambiente de la clase* y *Estructura de la clase*.

A partir de lo anterior, es posible concluir que los nudos regionales críticos se encuentran en:

- La baja tasa de renovación docente proyectada (profesores sobre 60 años son el doble que en el resto del país).
- Carencia o debilidad en acciones formativas que impacten positivamente en el trabajo de aula.
- Bajos niveles de aprendizaje, específicamente en áreas de lenguaje y matemática, lo que tiende a aumentar de acuerdo avanza la escolaridad⁴.

El contexto analizado da cuenta entonces de los principales desafíos formativos que deben ser abordados por las regiones de la macro zona norte y, particularmente, por la región de Antofagasta, entre los que destacan: Liderazgo y Gestión Escolar, Implementación Curricular y Gestión Pedagógica, Convivencia Escolar e Inclusión y Diversidad, aspectos que deben estar presentes en la definición

⁴ Aún cuando existe evidencia que este factor se asocia a condiciones socioculturales de las y los estudiantes, lo que demanda un trabajo mayor en las áreas de inclusión, multiculturalidad y formación ciudadana.

de nuevos programas de Formación Inicial Docente y programas de Formación Continua en Pedagogía. Esto abre la posibilidad de ajustar y/o rediseñar programas de Pedagogía en Educación Básica consistentes con los requerimientos actuales y futuros de esta zona del país (Comisión Nacional de Acreditación, 2018).

La Universidad Católica del Norte ejecuta, en el marco de un convenio de desempeño, un Programa de Mejoramiento Institucional, cuyo objetivo general es “Fortalecer la formación inicial de profesores en la Universidad Católica del Norte, con altos estándares de calidad, que garanticen desempeños adecuados en los distintos contextos educativos (migración, inclusión, liderazgo y convivencia) dentro del sistema escolar” (Convenio de Desempeño UCN I50I, 2014). Para lograr este objetivo la institución se planteó:

- “Aumentar la matrícula de estudiantes con buen desempeño escolar en contexto y vocación pedagógica en las carreras de pedagogía” (Convenio de desempeño UCN I50I, 2014, p. I2).
- “Establecer mecanismos continuos de actualización de los programas de estudios de las carreras de pedagogía e implementar los cambios dentro del aula para formar profesores de calidad” (Convenio de desempeño UCN I50I, 2014, p. I3).
- “Fortalecer el cuerpo académico que se desempeña en la formación inicial docente” (Convenio de desempeño UCN I50I, 2014, p. I6).
- “Mejorar sustantivamente la titulación oportuna e inserción laboral pertinente con altos estándares de calidad” (Convenio de desempeño UCN I50I, 2014, p. I7).

En este contexto, el Convenio de Desempeño UCN I50I considera, dentro de su objeto de estudio, el Programa de Pedagogía en Educación General Básica mención NBI-NB2, dictado en modalidad *online*, como un programa de prosecución de estudios cuya duración es de dos años y el ingreso es por vía distinta a puntaje PSU.

Marco referencial

Los conceptos que estructuran el proceso de rediseño curricular son: Dominios Formativos, Perfil de Egreso, Perfil Intermedio, Itinerario Formativo y Actividades Curriculares (Guzmán, 2018a). Cada una de estas conceptualizaciones, se define a continuación.

Los Dominios Formativos corresponden a los componentes estructurales de la arquitectura del programa, pues funcionan como los ejes del desempeño profesional. Estos dominios delimitan grupos amplios y progresivos de aprendizaje, por lo que se expresan como áreas integradoras de ejercicios profesionales y no como temáticas de estudio específicas. Su rol es fundamental pues, por una parte, articulan las actividades curriculares, dando fundamento a su organización, y, por otra, plantean un aprendizaje final al cierre de cada ciclo formativo, posibilitando resultados de aprendizaje tanto al egreso de la carrera como al término del respectivo periodo intermedio de la formación.

El Perfil de Egreso se configura como la declaración pública de aquellos aprendizajes que los y las estudiantes deben lograr de forma satisfactoria, de manera de ser certificados por la respectiva unidad académica, recibiendo un determinado grado académico y/o título profesional. Este perfil debe responder tanto a las necesidades del contexto actual, como al desempeño futuro de la profesión, considerando las perspectivas académica, personal y social asociadas a la carrera.

Para resguardar el éxito del Perfil de Egreso se genera un Perfil Intermedio⁵, definido como “conjunto de aprendizajes y/o sub-competencias, que un estudiante debe lograr de forma satisfactoria en un momento parcial de la carrera, de manera de poder avanzar en su trayectoria de formación inicial” (Guzmán, 2018b, p. 8).

El Itinerario Formativo del programa, tradicionalmente conocido como “malla curricular”, es comprendido como el recorrido académico formal que debe cursar él o la estudiante, con el propósito

⁵ La cantidad de Perfiles Intermedios suele ser uno o dos por programa; no obstante, esto depende de la duración total de la carrera.

de desarrollar los aprendizajes requeridos para su formación profesional. Los componentes estructurales que configuran el itinerario son los Dominios Formativos, los Periodos Académicos y las Actividades Curriculares.

Las Actividades Curriculares hacen referencia a los escenarios de aprendizaje, formales e intencionados, que el programa propone para la formación de sus estudiantes. Dichas oportunidades pueden estructurarse en distintos formatos, como Cursos, Evaluaciones, Talleres y Pasantías, entre otros. La expresión objetiva de las Actividades Curriculares se aprecia en los Programas de Asignatura, los que deben cumplir con las formalidades de la institución y señalar, entre otros aspectos, su contribución al Perfil de Egreso; a las Competencias, tanto genéricas como específicas; a las Unidades de Aprendizaje; a las Orientaciones Metodológicas y Evaluativas, y a la Bibliografía correspondiente. Todos estos elementos contribuyen al logro de los Resultados de Aprendizaje comprometidos en cada una de las actividades curriculares.

Metodología

La hipótesis comprensiva del proyecto fue que, en el marco de la mejora continua, un Programa de Formación de Profesores de Educación Básica, aun cuando esté favorablemente acreditado, si es sometido a una evaluación orgánica y profunda puede encontrar desafíos que le permitan optimizar tanto los procesos desarrollados como los productos curriculares asociados a la carrera. Sobre la base de esta hipótesis, se realizó un diagnóstico acabado del programa vigente y, analizados los hallazgos generados, se concluyó que un proceso de rediseño curricular era la opción necesaria para asegurar la calidad y pertinencia del programa.

La metodología implementada se fundó en una perspectiva cualitativa, específicamente en una investigación-acción (Elliott, 2000), y se focalizó en traducir las demandas –nacionales, regionales e institucionales– para la carrera de Pedagogía en Educación Básica, en lineamientos orientadores para el rediseño del programa de la Universidad Católica del Norte.

Se asumieron, como principios fundamentales del proceso a seguir, la participación de los actores en los distintos momentos del rediseño; la pertinencia de la propuesta respecto de los contextos en que se inserta, y, dado el carácter de prosecución de estudios de la carrera, la relevancia de los productos de selección curricular asumidos.

El proceso completo se configuró en siete fases (Guzmán, 2018b), las que se caracterizan a continuación.

Fase I: Correspondió al análisis de evidencia generada previamente, con el objeto de identificar y contrastar las demandas nacionales, regionales e institucionales a la carrera de Pedagogía en Educación Básica, logrando sistematizar un marco referencial para la toma de decisiones. En este caso se analizaron dos fuentes centrales: el conjunto de sugerencias entregadas en la asistencia técnica: Diagnóstico del Diseño y Evaluación de la Implementación de la carrera de Pedagogía General Básica mención NBI-NB2, la que destacó los principales desafíos que debía abordar el rediseño de la carrera en la UCN; en segundo lugar, las conclusiones del informe: Rediseño de la carrera de Pedagogía en Educación General Básica mención NBI-NB2, en función de las definiciones institucionales asumidas para las carreras de pedagogía. La discusión generada permitió delimitar un conjunto de criterios, pertinentes y consensuados, para la toma de decisiones curriculares.

Fase II: Asociada al inicio del rediseño, pues consistió en discutir los Dominios Formativos que debían estar en la base de la arquitectura de la carrera de Pedagogía en Educación Básica en la UCN. Considerando tanto la evidencia disponible como las definiciones institucionales, se llegó, de manera colaborativa, a precisar tres dominios que debieran transversalizar este programa. Una vez determinados estos dominios, se continuó con la conceptualización de los mismos, caracterizando las áreas de desempeño profesional vinculadas con cada uno. Es importante señalar que, de acuerdo con el Modelo Formativo Institucional, se asumió trabajar la arquitectura curricular desde un enfoque orientado al desarrollo de competencias profesionales.

Fase III: Delimitados los Dominios Formativos, se elaboró el aprendizaje final que cada uno debía lograr y certificar una vez

culminada la carrera. Dichos aprendizajes se construyeron como competencias, resguardando su formulación sobre ciertos estándares mínimos, como son la tridimensionalidad, el foco profesional y la evaluabilidad, entre otros. La validación de estos estándares se realizó a partir de la aplicación de una Escala de Apreciación construida de manera *ad hoc*. Posteriormente, se procedió a redactar el Perfil de Egreso, el que consideró en su redacción el contexto profesional, los dominios de desempeño y las competencias profesionales, entre otros. La evaluación del Perfil de Egreso se efectuó a partir de la aplicación de un instrumento elaborado específicamente con este propósito.

Fase IV: Con el Perfil de Egreso terminado, se discutió y precisó la estructura global de la carrera, la que se decidió configurar sobre la base de dos periodos formativos. El primero, al concluir el segundo semestre y, el segundo, al finalizar la carrera. De acuerdo con el enfoque curricular asumido, cada uno de estos periodos formativos tiene asociado un perfil. El de segundo semestre corresponde al Perfil Intermedio y el final al Perfil de Egreso.

Fase V: A partir de estas definiciones, se prosiguió con la construcción del Perfil Intermedio. Para ello se consideraron los Dominios Formativos previamente definidos y, en una lógica de ingeniería reversa, se analizó la competencia final planteada en cada uno de ellos para contextualizarla –en términos de aprendizajes relevantes, pero factibles de alcanzar– en el segundo semestre del programa, como cierre del periodo formativo. En este proceso las (sub) competencias por dominio fueron evaluadas con la misma pauta utilizada para el examen de competencias del final de la carrera. Importante es señalar que se realizó una exhaustiva revisión de la articulación existente entre las competencias de cada perfil –por dominio–, resguardando que la progresión entre ellas fuese lo más sólida posible.

Fase VI: Con las competencias correspondientes a ambos perfiles finalizadas, se especificaron los aprendizajes de base requeridos para la formación inicial o, dicho de otro modo, las competencias que se considerarán como requisito para ingresar a este programa formativo. Estas competencias fueron organizadas en un documento denominado “Perfil de Ingreso”, en el que se explicitaron los saberes

que operarán como condiciones de postulación y selección, y que serán evaluados para acceder a la carrera de Pedagogía en Educación Básica.

Fase VII: Finalmente, se realizó una etapa de revisión por parte de la comunidad académica, respecto de la consistencia y progresión de todas las (sub)competencias declaradas en los tres perfiles por cada Dominio Formativo. A partir de un trabajo colaborativo, se efectuaron las modificaciones necesarias y se plantearon las versiones definitivas. Construida esta fase final del rediseño global de la carrera, se prosiguió con la elaboración de los Programas de Asignatura respectivos (Guzmán, 2018a).

Figura I Síntesis de las fases de rediseño curricular

Fase I	<ul style="list-style-type: none"> • Análisis del Contexto • Análisis de Información Secundaria
Fase II	<ul style="list-style-type: none"> • Definición de Dominios Formativos
Fase III	<ul style="list-style-type: none"> • Definición de Competencias Finales • Elaboración del Perfil de Egreso
Fase IV	<ul style="list-style-type: none"> • Definición de estructura general de la carrera, con definición de Periodos formativos
Fase V	<ul style="list-style-type: none"> • Construcción del Perfil Intermedio • Definición de Competencias Intermedias
Fase VI	<ul style="list-style-type: none"> • Construcción del Perfil de Ingreso • Definición de Competencias de Ingreso
Fase VII	<ul style="list-style-type: none"> • Revisión de consistencia y progresión de Competencias • Paso a la elaboración de Programas de Asignatura

Fuente: elaboración propia, 2018.

El desarrollo de esta propuesta metodológica consideró la participación de diversos actores, tanto institucionales como externos, los que, en una lógica colaborativa, permitieron la generación de este rediseño. Como una forma de resguardar las distintas perspectivas

y visiones en el proceso de renovación de este programa, se estimó relevante e imprescindible la participación del equipo directivo y académico de la unidad de origen del programa (Centro de Educación a Distancia, dependiente de la Vicerrectoría Académica de la UCN), del Equipo Directivo CD UCN 1501, del Centro de Innovación Metodológica y Tecnológica UCN (CIMET), de docentes de las diversas pedagogías UCN, y de un representante de la Secretaría Regional Ministerial de Educación. De esta forma, en la etapa de implementación de este rediseño se contó con actores que participaron desde su génesis, por lo que la apropiación del programa es mayor.

Con el propósito de validar la información generada y las propuestas elaboradas, se desarrollaron una serie de instrumentos que posibilitaron el desarrollo de un rediseño coherente, tanto con las demandas actuales y los requerimientos de la normativa legal vigente, como con el entorno sociocultural de la zona de influencia de la UCN. Estos instrumentos adquirieron la forma de:

- Escala de apreciación dominios y competencias del perfil de egreso.
- Matriz de progresión de saberes, sub-competencias y competencias.
- Matriz de desglose de competencias en resultados de aprendizaje.
- Matriz de contraste de resultados de aprendizajes con estándares orientadores para egresados de carreras de Pedagogía en Educación Básica, estándares disciplinares.
- Matriz de actividades curriculares organizadas por dominio, competencia y periodo académico, con sus correspondientes resultados de aprendizaje.
- Matriz de itinerario formativo.

Cada fase del rediseño se implementó en varias sesiones, las que se concretaron como instancias ampliadas (de mayor participación académica) y como momentos de participación más restringida (en el marco del equipo directivo). En las jornadas ampliadas se profundizaron las orientaciones técnicas del proceso, llegando a consensos globales. En las reuniones de equipo directivo se evaluó

detalladamente cada propuesta y, teniendo como base los lineamientos institucionales y el marco nacional, se tomaron decisiones que permitieron precisar y corregir las debilidades encontradas (Guzmán, 2018b). En síntesis, la dinámica de todo el rediseño se efectuó con gran rigurosidad, generándose revisiones sucesivas de cada uno de los productos esperados⁶.

Resultados

El proceso descrito en los párrafos precedentes entrega como resultado los siguientes productos:

- Perfil de Egreso, que considera los principios institucionales de la UCN, los aprendizajes que el estudiante debe lograr en forma satisfactoria y da respuesta a las necesidades del contexto actual y del desempeño futuro de la profesión.
- Perfil Intermedio, estructurado sobre los dominios configuradores del Perfil de Egreso, constituyéndose en una herramienta para evaluar y realizar monitoreo sistemático de los aprendizajes al término del primer periodo formativo.
- Perfil de Ingreso, que define el conjunto de saberes que el estudiante debe manejar en forma satisfactoria en el momento de postular a la carrera, convirtiéndose en exigencia para enfrentar el proceso de selección. Este perfil se estructura sobre los mismos dominios configuradores del Perfil de Egreso, pero su formulación releva los saberes básicos y fundantes vinculados con cada uno de ellos, lo que permite proyectar el logro exitoso del perfil comprometido.
- Dominios Formativos, construidos con base en un detallado estudio de la acción profesional, reflejando los ámbitos de desempeño que constituyen el Perfil de Egreso de la carrera, siendo éstos: Dominio I Gestión Pedagógica, Dominio II Liderazgo Pedagógico y Cultura Escolar, y Dominio III Gestión Disciplinar para los Aprendizajes.

⁶ A modo de ejemplo se puede mencionar que, solo para lograr la propuesta definitiva del Itinerario Formativo, se construyeron quince versiones de avance.

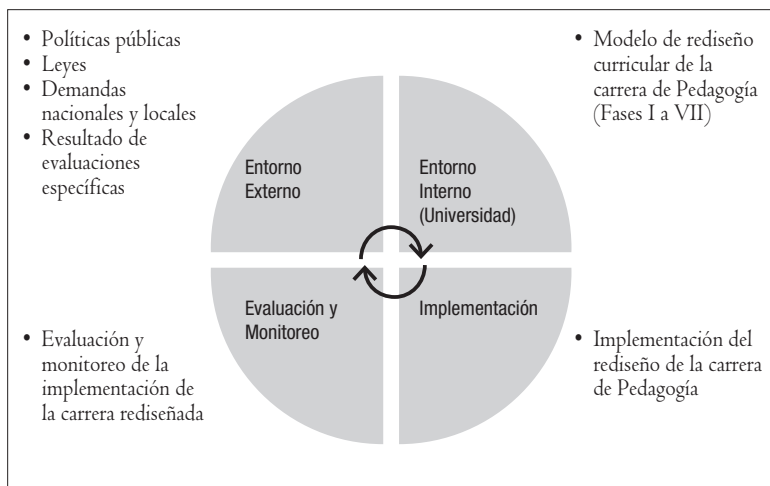
- Itinerario Formativo, construido sobre la base de quince actividades curriculares y estructuradas en dos periodos académicos, totalizando cuatro semestres.
- Programas de Asignatura, que transversalizan los dominios definidos en los perfiles y se articulan en torno: Resultados de Aprendizaje, Unidades de Aprendizaje [Áreas temáticas], Orientaciones Metodológicas, Orientaciones y Criterios para la Evaluación, y Recursos Bibliográficos. Consideran, además, el formato institucional, que incluye el desarrollo de las competencias genéricas para contribuir al logro del Proyecto Educativo Institucional.

A partir de la metodología empleada y de la rigurosidad del trabajo realizado, se obtiene un producto de calidad que supera las actuales condiciones de la Formación Inicial Docente, según describe el informe de la Comisión Nacional de Acreditación (2018), y responde a los requerimientos definidos tanto en la Política Pública como en el entorno inmediato catalogado como área de influencia de la UCN. El rediseño obtenido se hace cargo de las demandas actuales y de mediano plazo que las diversas unidades educativas de la macro zona norte realizarán en relación con la formación de profesionales de pedagogía (CIAE/OFD, 2017b).

El trabajo desarrollado ha permitido fortalecer en el equipo de la unidad una cultura de mejora permanente, puesto que, aun cuando el programa de prosecución de estudios rediseñado contaba con acreditación de agencia externa, la existencia de variables del entorno legal, político y regional obligaba a revisar su concepción. Lo anterior permitió, además, con el uso de una dinámica flexible, participativa e interactiva, obtener una propuesta de metodología para el rediseño curricular, capaz de contener dichas variables externas y ser lo suficientemente dúctil para adaptarla a los cambios que pudiesen acontecer.

La propuesta de metodología para el rediseño se sintetiza en la figura siguiente:

Figura 2 Mejora continua del proceso rediseño



Fuente: elaboración propia, 2018.

Conclusiones

El proceso descrito, da cuenta de una Propuesta de Metodología de Rediseño Curricular que fue implementada en un Programa de Prosección de Estudios en Pedagogía, utilizando una lógica colaborativa e iterativa, con la participación de actores relevantes, tanto internos como externos a la institución, los que dieron forma a un equipo de trabajo *ad hoc*. Las discusiones al interior del equipo fueron enriquecidas con las miradas y visiones propias de cada uno de sus integrantes, logrando consensuar criterios y definiciones estratégicas que se plasmaron en cada una de las etapas y en los productos del rediseño.

El programa rediseñado, a la luz de lo señalado en el párrafo anterior, resulta coherente en cada uno de los resultados parciales obtenidos; de modo que el Perfil de Egreso, los Dominios Formativos, las Competencias Específicas y el Itinerario Formativo permitieron la definición de actividades curriculares y sus correspondientes Programas de Asignatura, que englobasen resultados de aprendizajes enmarcados en las Bases Curriculares, los Estándares Pedagógicos y Disciplinarios, y el Marco de la Buena Enseñanza vigentes.

Con todo, el resultado recoge las deficiencias encontradas en los diversos procesos de acreditación de programas de pedagogía que han sido desarrollados por la Comisión Nacional de Acreditación entre octubre de 2016 y septiembre 2017, luego de la promulgación de la Ley 20.903 Sobre Desarrollo Profesional Docente, en los que se ha detectado que no existe suficiente articulación entre formación disciplinar y pedagógica, ni entre formación teórica y práctica, problemáticas señaladas como críticas en los procesos de Formación Inicial Docente, tanto por investigadores y organismos internacionales, como por diferentes instancias de diálogo técnico y político que ha desarrollado el Ministerio de Educación.

Por otra parte, un sustento importante de la propuesta metodológica elaborada se relaciona con un profundo análisis de las variables del entorno que afectan la implementación de programas de Formación Inicial Docente, otorgándole así sentido y pertinencia al programa rediseñado en el contexto de la macro zona norte. Desde este énfasis, se logró responder a la demanda de articulación entre universidad, sector productivo y organización político-administrativa, que fue evidenciada en el diagnóstico realizado al inicio del rediseño.

En definitiva, todas las acciones desarrolladas nos permiten concluir que, con esta propuesta, se dio inicio al fortalecimiento de una cultura de mejora permanente en los procesos formativos de la institución, el que no solo se logra con la estructura metodológica implementada, sino, fundamentalmente, con el compromiso de los diversos actores que han formado parte en la elaboración de este rediseño.

Referencias bibliográficas

- Acreditacion Agencia. (2014). *Dictamen de Acreditación N° 427*, 10 de octubre de 2014. Santiago de Chile: Acreditacion Agencia.
- Agencia de Calidad de la Educación. (2010). *Informe para Padres y Apoderados 4° SIMCE 2010*. Recuperado de [http:// www.agenciaeducacion.cl/estudios/biblioteca-digital/resultados/](http://www.agenciaeducacion.cl/estudios/biblioteca-digital/resultados/)
- Agencia de Calidad de la Educación. (2011). *Resultados Nacionales SIMCE 2011*. Recuperado de [http:// www.agenciaeducacion.cl/estudios/biblioteca-digital/resultados/](http://www.agenciaeducacion.cl/estudios/biblioteca-digital/resultados/)

- Agencia de Calidad de la Educación. (2012). *Síntesis de Resultados SIMCE 2012 4° básico*. Recuperado de <http://www.agenciaeducacion.cl/estudios/biblioteca-digital/resultados/>
- Agencia de Calidad de la Educación. (2013). *SIMCE 2013 Síntesis de Resultados 4° Básico*. Recuperado de <http://www.agenciaeducacion.cl/estudios/biblioteca-digital/resultados/>
- Agencia de Calidad de la Educación. (2014). *Síntesis Resultados de Aprendizaje 4° Básico*. Recuperado de <http://www.agenciaeducacion.cl/estudios/biblioteca-digital/resultados/>
- Centro de Investigación Avanzada en Educación / Observatorio Formación Docente. (2017a). *Informe OFD N° 1. Evolución de la Matrícula en Carreras de Formación Inicial Docente (2005-2017)*. Santiago, agosto de 2017. Recuperado de http://www.ciae.uchile.cl/index.php?page=view_noticias&langSite=es&id=1207
- Centro de Investigación Avanzada en Educación / Observatorio Formación Docente. (2017b). *Informe OFD N° 2. Evolución de la oferta de formación docente a nivel regional: Zona Norte*. Santiago, octubre de 2017. Recuperado de http://www.ciae.uchile.cl/index.php?langSite=es&page=view_noticias&busqueda_flag=2&busca_palabra=formaci%F3n%20inicial%20docente
- Comisión Nacional de Acreditación. (2018). *Carreras de pedagogía: Análisis de fortalezas y debilidades en el escenario actual. Serie Estudios sobre Acreditación, 2018*. Recuperado de <http://www.investigacion.cnachile.cl/>
- Comité Local Desarrollo Profesional Docente, Región de Antofagasta. (s/f). *Sistema de Desarrollo Docente*. Antofagasta: Mineduc.
- Convenio de Desempeño UCN I501. (2014). *Vocación, Diversidad, Innovación y Calidad: Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente de Profesores de la Universidad Católica del Norte*.
- Departamento Provincial de Educación Antofagasta. (2017). *Conclusiones y propuesta preliminar de acción*. Complemento Acta Antofagasta, abril, 2016: Departamento Provincial de Educación Antofagasta.
- Elliott, J. (2000). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- Guzmán, A. (2018c). *Asistencia Técnica: Rediseño de la Carrera de Pedagogía en Educación General Básica, con Mención NBI NB2, en función de las definiciones institucionales asumidas para las carreras de Pedagogía en el marco del PMI UCN-1501. Informe N°1*. Enero de 2018.
- Guzmán, A. (2018b). *Asistencia Técnica: Rediseño de la Carrera de Pedagogía en Educación General Básica, con Mención de Primero a Cuarto año Básico, en función de las*

definiciones institucionales asumidas para las Carreras de Pedagogía, en el marco del PMI UCN-1501. Informe N°2. Mayo de 2018.

Guzmán, A. (2018a). *Asistencia Técnica: Rediseño de la Carrera de Pedagogía en Educación General Básica, con Mención de Primero a Cuarto año Básico, en función de las definiciones institucionales asumidas para las Carreras de Pedagogía, en el marco del PMI UCN-1501. Informe N°3. Enero de 2018.*

República de Chile. (2006). *Ley 20.129. Establece un Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior.* Chile: Ministerio de Educación.

República de Chile. (2016). *Ley 20.903. Crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente y modifica otras normas.* Chile: Ministerio de Educación.

República de Chile. (2018). *Ley 21.091. Sobre Educación Superior.* Chile: Ministerio de Educación.